

協同学習でめざす教育の本質

－ 協同実践を中心に －

安永 悟

(久留米大学 文学部)

[キーワード] 協同実践, 協同学習, 民主共生社会, 教育目的, 教育の本質

教育は時代により創り出されるものであり、同時に時代を創り出すものでもある。それだけに教育について語る際、その論者が育った文化や社会、論者の生育歴、そのなかで培われた思想信条といった個人要因が論考に影響する。この点を一方で認めつつも、他方ではそれらの違いを乗り越えて、教育が人間にとってもつ積極的な意味や価値を深く論考し、実践することが、とりもなおさず教育の本質や意義に迫ることになる。

そういう意味で筆者の背景をまず開示することは賢明であろう。筆者の専門は心理学である。依拠する理論は Bandura(1985)の社会的認知理論、Doise & Muney(1984)の社会的構成主義、Sorrentino & Rony(2000)の不確定志向性理論である。これらの理論に基づきながら教授学習活動の基礎的な研究を展開してきた。そのなかで出会った「LTD 話し合い学習法」(Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile, 1994; 安永・須藤, 2014)について実践的・理論的研究を継続している。現在は、Johnson & Johnson(2005)の社会的相互依存理論に基づく協同学習

(cooperative learning)も参考にしながら、LTD 話し合い学習法を基盤とした「活動性を高める授業づくり」を小学校から大学の教師と共に開発・実践している。

このような学問的背景をもつ筆者は「民主共生社会の実現」を教育の本質と捉えている。本稿では、筆者が捉えている民主共生社会をまず手短かに紹介する。そのうえで民主共生社会の実現には「現場で活躍できる人材」が必要であり、そのような人材を育成することを具体的な教育目標と捉えることができること、およびその達成手段として協同学習の理論と技法が有効であることを述べる。そのなかで教師による教育改善と授業づくりの基盤となり、同時に教職課程に学ぶ学生にとっても一つの教育目標となりうる「協同実践」を紹介する。

1. 教育の本質と教育目的

教育を行う側の思想信条が教育の本質を規定し、教育目的として表現される。それだけに、教育目的の善し悪しを単純に比較することはできない。しかしながら、どのような教育目的にも、すべての人々の「自由と福祉」を希求し、その達成に向けた具体的な活動が共通して含まれていることを前提としたい(苫野, 2011, 2014a, b)。

筆者は教育の本質を民主共生社会の実現にあると見なしており、教育の最終目的と位置づけている。ここでの民主共生社会とは「自由平等の原理に基づき、すべての人が平和で幸せに暮らせ

る社会」と定義している。この定義の後半は、小説「海賊とよばれた男」（百田，2012）のモデルとなった出光興産創業者・出光佐三の思想と実践に依拠している（出光，2014）。佐三は「すべての人が平和で幸せに暮らせる社会」の実現をめざし、理想の企業文化の構築に向け、社員を徹底的に教育した。佐三が教育の根底においた理念が日本社会の古層をなす「大家族主義」であった。会社がどのような苦境に陥っても、すべての社員を家族のごとく扱い、一人の社員も見捨てることなく、社員全員で一致協力して難局を乗り越える、というのが大家族主義に依拠した会社運営である。この理念を一企業内に留めることなく、社会の一員でもある企業は、民主共生社会を実現するためにどのような貢献ができるか、またどのような貢献をなすべきかを徹底的に考え、実践したのが佐三の人生であった。佐三の理念は教育の本質そのものであると筆者は捉えている。

教育の本質である「民主共生社会の実現」を教育目的として掲げた場合、教育現場で何ができるか、何をなすべきか。この問いに答え、実践することが、取りも直さず教育活動そのものとなる。本稿では、民主共生社会の実現を教育目的とした場合、下に示すように逆算的に論を展開して、具体的な教育活動として取り組むべき教育目標を明らかにしている（安永，2012）。

① 民主共生社会とはどのような社会か。

「自由平等の原理に基づき、すべての人が平和で幸せに暮らせる社会」である。民主共生社会の実現に貢献できる人材の育成が教育目的となる。

② 民主共生社会の実現に貢献できる人とはどのような人か。

「現場で活躍できる人材」である。各自の能力や特性を発揮しながら、社会生活の基盤となる各自の現場で活躍できる人材である。主婦であれば家庭、会社員であれば会社、大工であれば建築現場、医療関係者であれば医療現場、そして教育者であれば教育現場といった具合に、すべての人に活躍が期待される現場がある。その現場がめざす目標の達成に向け貢献できる人材である。

③ 現場で活躍できる人に求められる能力や特性とは何か。

常に学び続けることができ、時代や社会の変化に応じて柔軟に変化成長できる能力であり特性である。それぞれの現場で、日々なすべき仕事について常に目的意識をもち、主体的かつ論理的に考え、自分の言葉で語り、仲間と交流して、根源を問い続け、実践できる力である。

④ 柔軟に変化成長できる人がもつ能力や特性とは何か。

その変化成長を根底で支えているものとして、筆者は「科学的思考」と「協同の精神」を仮定している。科学的思考に基づく問題解決、それも常に仲間との連携協力を前提とした問題解決を実践できる人であれば、時代や社会の変化に応じて柔軟に変化成長できる。

ここに示した逆算的思考のプロセスは必ずしも理詰めとはいえない。筆者の思いが先行しており詳細な論証が不足していることは否めない。しかしながら、民主共生社会の実現を教育の本質と仮定し、教育の目的と見定めた時、この逆算的思考により、教育現場で教師が取り組むべき具体的な目標が明らかになる。つまり、自分に与えられた現場で、科学的思考と協同の精神に依拠しながら、日々努力を重ねることができる人の育成が具体的な教育目標となる。そのような人は、

時代や社会の変化に応じて柔軟に変化成長でき、現場で活躍でき、民主共生社会の実現に貢献できる、と考えている。

この科学的思考と協同の精神に基づく実践を「協同実践」、協同実践を遂行するために必要となる諸能力を総称して「協同実践力」と呼ぶ。むろん、協同実践は教育現場に限られるものではない。あらゆる現場での活動に適用できる。協同実践を通して現場が豊かになり、現場に参画している一人ひとりが学び続けることができ、変化成長できる。

2. 協同実践

協同実践は人間生活のあらゆる場面、あらゆる現場において有益であるが、本稿では教育現場を例に解説する。さまざまな教育活動において協同実践力の育成を教師はつねに意識しておく必要がある。なかでも教育場面では協同実践を基盤とした「授業づくり」ができる教師の育成が目標となる。同時に、教師自身の実践が協同実践の理にかなっているか常に振り返り、教育改革や授業改善に取り組む必要がある。以下、教師による授業改善を例に協同実践について解説する。

(1) 協同実践の意義

授業改善は経験に頼っているだけでは遅々として進まない。確かに経験は大きな意味をもつ。日々繰り返す授業の場こそが、授業改善の出発点であり、帰着点である。授業実践の場で繰り返し広げられるさまざまな出来事を、教師は一人の当事者として体験し、そこから拾い出した経験知を授業改善に活用する。その効果は決して侮ることはできない。

しかし、経験知には横の広がりとはともかく、多くの場合、縦の積み重ねを期待できない。実践者同士で経験知を交換しあい、共感しあうことはできても、そこから学習者の変化成長を引き出すために有効な、新しい何かが創り出されることは希である。個々の経験知を貫く一般原理を導き出して実践に応用する、という活動にはなかなか発展しない。

ここに協同実践を推奨する意味がある。日々の実践で得られた経験知を、経験知の世界に留めるのではなく、研究者の科学的な思考サイクルや研究方法を援用しながら、体系化し、法則化することが求められる。一般化された法則は授業改善の指針となり、授業実践を通してさらに鍛えられる。このようにして一般化された法則と実践との間に望ましい循環が生まれる。

実践を通して鍛えられた一般的な法則があれば、過去に体験したこともない新しい出来事に遭遇しても、その時点で最も相応しいと思われる具体的な対処法を導き出すことができる。積み重ねのない経験知のみに頼っているのは、その都度、新たな試行錯誤からはじめるしか対処法はない。ここに協同実践の意義がある。

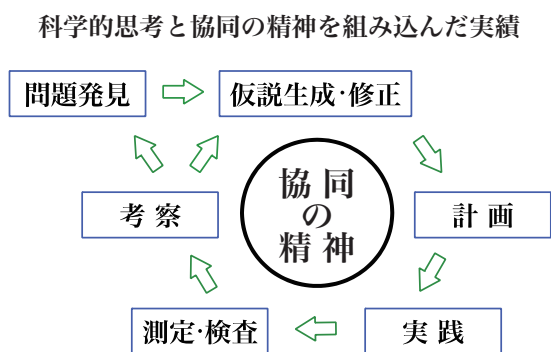


図1. 協同実践の概念図

(2) 科学的思考サイクル

協同実践は科学的思考サイクルを基盤とした実践である。ここでは、授業改善を例に科学的思考サイクルを紹介する。

科学的思考の流れ（サイクル）を図2に示す。これは研究者が慣れ親しんでいる一般的な研究方法を参考に、協同実践で期待される活動の流れを図示したものである。

教師は日々の実践のなかでさまざまな問題に直面する。その「問題」を的確に把握することが授業改善の始まりである。問題を感知できなければ、問題改善に向けた活動は起きない。問題が明らかになれば、その問題の解決や改善に寄与すると思われる対処法と、その効果についての見通しを立てることができる。この見通しが「仮説」である。仮説を検討するために最適な「計画」が練られる。その計画に従って授業を実践（実行）する。その際、仮説の妥当性を検討するために必要な検討資料（データ）を収集する。得られた客観的なデータを分析し、仮説や計画、実践法の妥当性を「考察」する。その考察に基づき、当初の問題が解決または改善されたかを検証する。期待された成果が得られていなければ、再度、仮説を練り直し、新たに計画・実行・評価・検証のサイクルを展開する。そのなかで新たな問題が明らかになることもある。この新たな問題に対しても科学的思考サイクルで同様に対処する。授業に完成形はないといわれる。協同実践を続けている限り、図1のサイクルが止まることはない。

科学的思考を組み込んだ実践

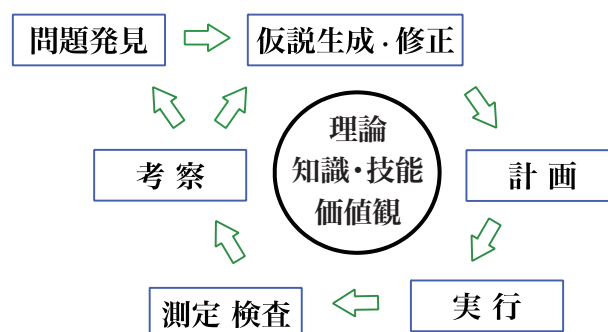


図2. 科学的思考サイクル

(3) 協同実践を支える協同の精神

科学的思考サイクルを効率的かつ効果的に回転させるためには、一人で行うよりも志を同じくする仲間と協力連携することが極めて重要になる。一人で問題を見つけるよりも仲間と一緒に見つけるほうが、より多くの問題を発見でき、より本質的な問題を見つけ出せる可能性が高まる。問題を解決するために練り上げる仮説の生成や修正、計画、実行、評価、検証の各段階においても同じである。仲間と連携協力して事に当たる方が効率的かつ効果的であることは誰も疑いないことである。

しかしながら、単に仲間が集まって作業を始めても必ずしも上手く行くとは限らない。返って、効率が悪くなることすらある。この点は社会的な手抜き現象として広く知られていることである（釘原, 2013）。

この社会的な手抜きを防ぐためにも、一緒に活動する仲間には、活動の前提として「協同の精神」を共有してもらいたい。協同の精神とは「仲間と共有した目標の達成に向け、仲間と心と力をあわせて、仲間と自分のために、いま成すべきことを見つけ、真剣に取り組む力であり、生きる姿である」（安永, 2016を一部修正）。協同の精神は、むしろ、授業改善ばかりでなく、さまざまなグループ活動にとっても極めて有益となる。教師が協同の精神を基盤に据えて授業改善を試みることにより、協同の価値と意義を実感でき、昨今はやりのアクティブラーニング型授業にも望ましい影響を与える。

科学的思考サイクルを中核に据えた活動改善の提案はこれまでも多くの提案がなされており、目新しいものではない。代表的なものとしてPDCAサイクルをあげることができる。大学教育における自己点検・評価活動でしばしば登場することばである。また協同学習に基づく授業研究においても、杉江（2016）は「研究的実践」という言葉で、その必要性を説いている。彼は授業改善における現場教師の研究的実践が重要であることを早くから主張しており、この視点を重視しながら、各地の学校に入って支援を続けている。

本稿で提案している協同実践は、研究的実践の認知過程を科学的思考サイクルのプロセスに落とし込み、そのプロセスを一人ではなく、仲間と一緒に回すことの有用性に言及し、その前提として「協同の精神」の意義を強調したことに独自性がある。研究的実践がどちらかというと教師個人の取り組みに力点があるのに対して、協同実践は教師同士の連携・協力を強調している点が異なる。この教師の同僚性を重視することにより、協同実践は組織としての学校全体の教育改善を考える際の枠組みとなる。昨今「チーム学校」ということばが使われているが、協同実践こそチーム学校づくりを実践する上での枠組みとなる。

（4）協同実践の基礎理論

協同実践を理解できたとしても、協同実践を動かす基盤が必要となる。授業改善の場合、協同実践を支える基盤となるのが、授業観であり、学習観であり、教育観である。一言でいえば実践者のもつ教育理論である。

どのような教育理論に基づいて協同実践のサイクルを動かすかは、実践者の判断にゆだねられる。教育理論に善し悪しはない。最終的な教育目的により異なる。効果的かつ効率的に教育目的の達成を演出できる教育理論がより望ましい。採用された理論により、問題の捉え方も、問題解決の見通しも、対処計画や授業内容も変わる。それに応じて評価の視点も変わってくる。教育目的を達成するために、期待される学習者の変化成長をより多く導き出す理論を採用することが、効果的かつ効率的な授業改善を達成できる鍵となる。

教育理論を前面に出すと、明確な教育理論がなければ協同実践はできないのか、という疑問が生まれる。必ずしも、最初から明確な教育理論が必要ではない。しかし、授業を計画し、実践する際に、自分自身が依拠している考え方を意識する必要がある。教育理論とは言えないにしても、実践者は自分なりの信念にしたがって授業を組み立て、実践している。それを素朴な教育理論と呼ぶこともできる。最初は、自分自身の素朴な教育理論に基づき、協同実践のサイクルを回しはじめ、実践を積み重ねるなかで、より専門的な教育理論を援用するといったステップアップも一つの方法となる。

むろん実証的に検討された理論を活用できるのであれば、それを最初から利用することが最善である。できれば、準拠枠として何らかの教育理論を意図的に学ぶことが望ましい。それらの理論は人の変化成長を演出するために明確な指針と具体的な方法を示唆してくれる。教育理論をうまく実践に応用できると、多くの場合、学習者の変化成長を実感できる。そうすると実践者の動機づけも高まり、協同実践のサイクルは勢いを増して回転し始める。

3. 協同学習

本論では、民主共生社会の実現に貢献できる人材は、各自の現場で協同実践ができる人材であり、そのような人材の育成こそ教育目的となるという前提で論を展開してきた。では、そのような人材育成をどのように実現できるであろうか。その具体策を提示できなければ、いかなる教育理論も机上の空論となり、一顧だに値しない。

本論で具体的な教育目標としてあげた「現場で活躍できる人材の育成」は、従来の講義中心の授業では極めて難しい。特に、同年齢の50%以上が高等教育機関で学ぶというユニバーサル化した現在、大学生の価値観は多様であり、生育環境や特性も大きく異なり、学力差も大きい。このような学生を対象として「現場で活躍できる人材」を育成するには、教師主体の教え込み授業では、教育目標の達成はほとんど難しい。そのなかにあって注目されているのが「協同学習」(cooperative learning)である(安永, 2013)。本論では「協同学習」の理論と技法に依拠した教育方法を推奨する。以下、協同学習の基本的な考え方と方法、さらにはその成果について簡潔に紹介する。

(1) 協同学習の基本的な考え方

協同学習とは、関田・安永(2005)によれば「協同して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動である」。この定義からも推察できるように、協同学習は単なるグループ学習ではなく、教育理論であり(杉江, 2011)、教育思想である(鹿内, 2013)。筆者の表現を使えば、先に紹介した「協同の精神」を基盤とした小グループの教育的活用といえる。社会的相互依存理論の観点から協同学習を検討してきたJohnson & Johnson(2005)は以下の5つの基本要素をあげて、協同学習と単なるグループ学習を区別している。これらの基本要素が満たされている小グループによる学習活動を協同学習と呼んでいる。

- ① 肯定的相互依存 相互依存とは、話し合い場面に限っていえば、学習者一人ひとりが自分の意見を持ち、仲間と交流し、互いの意見を比較検討することを通して、さらに望ましい意見を創り出すことである。相互依存したとしても、学習仲間が共有している目的に一步でも近づくために交流することが大前提である。そういう意味で相互依存が学習目的に向かっている時、肯定的という。同じ相互依存でも、足の引っ張り合いという否定的な依存関係も考えられる。よくいわれる「社会的手抜き」は否定的な関係といえる。
- ② 個人の責任 グループのメンバーには、一人ひとりに2つの責任が求められている。一つは、自分の学びに対する責任であり、一つはグループの仲間一人ひとりの学びに対する責任である。「個人の2つの責任」には、メンバー全員が変化成長するために、互いが学び合い、教え合い、高め合い、よりよい生活をめざすという目的がある。
- ③ 積極的相互交流 グループのメンバーの間に肯定的な相互依存関係が認められたとしても、仲間同士が積極的に交流しなければ小グループによる学習効果はえられない。協同学習では、仲間同士が積極的に交流し、学び合い、教え合うことが期待される。互いの理解を深めるために、自分にできる貢献を考え、率先して実行する。仲間の働きかけや努力を認め合い、励まし合う。このような主体的かつ積極的な交流が求められている。

- ④ 集団スキルの促進 協同学習では、グループやペアで仲間と交流しながら学びを深めていく。しかし、グループやペアで意図的に学び合うという経験が少ないだけに、どのように学び合えばいいのか、学び合いの場で具体的に取るべき行為が分からない学生もいる。そのような学生に対しては、学び合いに必要とされる対人関係の取り方やグループ活動の仕方（スキル）を教え、実行を促す。そして少しでもできたら褒めて、さらなる実行を促すことが必要になる。
- ⑤ 活動の評価 何事も活動のあとには振り返りが必要である。互いの変化成長する協同学習においても同じである。仲間のどの行為が役に立ち、どの行為が役に立たなかったか、どの行為を続け、どの行為を変えるべきかを、全員で検討する。この振り返りは、よりよいグループ活動を共につくることが目的である。決してグループの仲間を区別したり、批判したりすることが目的ではない。

協同学習に基づく授業づくりとは、Johnson & Johnson (2005)があげた上記5つの基本要素を判断規準としながら実際の授業を検討することにはほかならない。安永(2012)が提唱する「協同による活動性を高める授業づくり」も、その一例といえる。

(2) 協同学習の基本構造と技法

協同学習は理論であると同時に技法でもある。協同学習の理論に依拠して構造化された技法が数多く開発されており、授業改善に活用できる（バークレイ・クロス・メジャー，2009）。

構造化とは、学習目的を達成するために、協同学習の考え方に沿って、グループや授業における活動を分節化し、具体的な手順を構成することである。構造化の程度を強めることにより、協同学習の経験知が低い学生であっても、質の高い効果的な学び合いを楽しむことができる。協同学習の技法は、長年の実践を通して鍛えられているだけに、技法の手順を忠実に再現することにより、一定の学習効果がえられる。

協同学習の技法に共通する基本的な構造が「課題明示→個人思考→集団思考」の流れである。課題明示とは、グループ活動の目的と、そこに至るまでの手続き、および個々人が行うべき活動内容を、事前に、学生に明示することである。活動内容の明確な指示と、その徹底により、学生たちは直ぐさま積極的に活動できる。個人思考は、集団思考の準備であり、課題明示で求められた課題に対する自分なりの意見を練ることである。そのうえで、集団思考に参加すると質の高い効果的なグループ活動が実現する。逆に、自分の意見をもたずにグループ活動に入ると、積極的に発言できず、他者の意見を聴くだけの受動的な活動になりやすい。集団思考では、まず、学生一人ひとりが自分の意見を「ほぼ同じ時間」を使って紹介する。一人が話しすぎてはいけない。他者が発言しているときは傾聴が鉄則である。発言内容が理解できない場合は、相手の発言内容を復唱（ミラーリング）して、自分の理解の確認を求める。そして、全員の発言が終わった後、各自の意見の違いを手がかりに、対話を深めていく。

この協同学習の基本構造に依拠した最も簡単な技法がシンク・ペア・シェア（Think-Pair-Share：TPS）であり、ラウンドロビン（Round Robin：RR）である。TPSの手続は下記の通りである。

- ①課題明示：教師がクラス全体に話し合いの課題を与える。
- ②個人思考：学生は与えられた課題について自分の意見を考える。
- ③集団思考：学生はペアになり、一人ずつ自分のアイディアを、ほぼ同じ時間を使って述べる。その後、話し合いを深め、課題に対するペアとしての意見をまとめる。
- ④まとめ：必要に応じてクラス全体で意見を交換し、共通認識をつくる。

各段階に割りふられる時間は、話し合いに対する学生の慣れや課題内容など、TPSを導入する際のさまざまな条件を加味して決められる。筆者は、大学生を相手にTPSを使う場合、個人思考を30秒から1分間、集団思考を3分間程度とすることが多い。割りふる時間はできるだけ短めに設定し、短時間に集中してテンポよく話し合いができるグループ活動を心がけている。

RRの手続はTPSと同じである。両者の違いはペアかグループかの違いである。TPSがペアで行う活動であるのに対して、RRは3人以上のグループでおこなう活動である。より多くのメンバーと、幅広い意見交換をさせたい場合、TPSよりもRRが適している。

TPSやRRなどの話し合いを導入する際、話し合いの基本的なスキルである傾聴とミラーリングの重要性に言及している。傾聴とは、話し手に正対し、目を見ながら、話の内容を真剣に聴き、理解することである。またミラーリングとは、自分が発言する際、前に話した人の内容を復唱してから発言することである。傾聴とミラーリングは対話を活性化する強力なスキルであることを体験的に理解させ、実際のグループ活動で積極的に実践することを常に意識させている。

(3) 協同学習の効果

協同学習を基盤とする授業では、授業内容にかかわらず、認知と態度の同時学習が生じる。

認知とは授業内容の理解や知識、さらにはスキルなどを含む認知能力全般をさす。協同学習により、もともとの学力の高低に関わらず、学生の成績が伸びることが知られている（バークレイら、2009）。また、学習スキル、読解スキル、コミュニケーションスキル、対人関係スキルなどの向上も認められている（Mandel, 2003; 安永・藤川, 1998; 安永・江島・藤川, 1999）。さらには論理的な言語技術が改善される（須藤・安永, 2013）。

態度とは、協同に対する認識や、学びに対する動機づけ、学習や学習仲間や学校に対する見方などを含む。協同学習をくり返すことで、協同に対する認識が改善し、学習に対する動機づけが高まり、学業や対人関係に対する認識が改善される（長濱・安永・関田・甲原, 2009; 山田, 2011）。

この認知と態度の同時学習により、学習指導と学生指導が1つの授業のなかで実現できる。しかも科目内容に縛られず、すべての授業で実現可能である。これは、協同学習を基盤とした授業づくりの大きな魅力となる。

4. まとめ

教育の本質を民主共生社会の実現と見定め、その実現に貢献できる人材育成を教育目的とした。この教育目的の実現に向けて協同学習の理論と技法が有効であることを論じてきた。

そのなかで、具体的な「授業づくり」を例に、教師にとって協同実践に基づく授業づくりの重要性を示した。教師は日々授業を行っているがルーティン化した授業を漫然とくり返すだけでは、現場で活躍できる人材の育成は難しい。協同実践を基盤としながら、より望ましい授業づくりに

取り組むべきである。同時に、協同実践ができる人材育成を強調した。教職課程における教師育成にとって協同実践力を備えた教師の育成は重要な教育目標になることも示した。

民主共生社会の実現に貢献できる人材育成が教育の本質であり、その実現に協同学習が大きな役割を示すことを紹介した。協同学習の有効性を確認するたびに、「不易と流行」という言葉を思い出す。いつまでも変わらない本質的なものをさして不易という。一方、一時的に世間に広まるものをさして流行という。昨今のアクティブラーニングの隆盛は目を見張るものがある。しかしながら流行でしかない。早晚、アクティブラーニングは教育関係者から忘れられるのではないかという危惧をもっている。実際、アクティブラーニングを主導している文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」と表現することも増えてきた（文部科学省，2016）。しかしながら、半世紀以上にわたる研究と実践に裏打ちされている協同学習は消え去ることはない。それは古今東西の研究知見と実践成果の蓄積をみても疑いないものである。協同学習で「教育の本質」を実現する授業づくりをさらに深化拡大していくために、「協同実践」を通して研究者と実践家が相互に連携協力することを期待したい。

引用文献

- Bandura, A. (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- バークレイ, E. F., クロス, K. P., & メジャー, C. H. (2009) 協同学習の技法: 大学授業の改善手引き. 安永 悟 (監訳) ナカニシヤ出版.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984) The social development of the intellect. Oxford: Pergamon Press.
- 百田尚樹 (2012) 海賊とよばれた男. (上・下) 講談社.
- 出光佐三 (2013) マルクスが日本にうまれていたら. 〈新版〉春秋社.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005) New developments in social interdependence theory. Psychology Monographs, 131, 4, 285-358.
- 釘原直樹 (2013) 人はなぜ集団になると怠けるのか - 「社会的手抜き」の心理学. 中公新書.
- Mandel, S. M. (2003) "Cooperative Work Groups" California: Crowin press.
- 文部科学省 (2016) 主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ) (案). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf. 検索日、2017年1月16日.
- 長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房 (2009) 「協同作業認識尺度の開発」 教育心理学研究, 57, pp. 24-37.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). Willam F. Hill's Learning through Discussion. California: Sage.
- 鹿内信善 (2013) 協同学習ツールの作り方いかし方: 看図アプローチ. ナカニシヤ出版.
- Sorrentino, R. M., & Roney, C. J. R. (2000) The uncertain mind: individual differences in facing the unknown. London: Erlbaum(UK), Taylor & Francis.

- 須藤 文・安永 悟 (2013)「LTD 話し合い学習法を活用した授業づくり:看護学生を対象とした言語技術教育」 初年次教育学会誌, 6, 1, 78-85.
- 杉江修治 (2011) 協同学習入門: 基本の理解と 51 の工夫. ナカニシヤ出版.
- 苫野一徳 (2011) どのような教育が「よい」教育か. 講談社.
- 苫野一徳 (2014a) 教育の力. 講談社.
- 苫野一徳 (2014b)「自由」はいかに可能か: 社会構想のための哲学. NHK 出版.
- 山田慧美 (2011)「協同の認識と学校適応の関係: 中 1 ギャップをてがかりに」 久留米大学大学院心理学研究科 修士論文.
- 安永 悟 (2012) 活動性を高める授業づくり: 協同学習のすすめ. 医学書院.
- 安永 悟 (2013) 協同学習: 授業づくりの基礎理論. 初年次教育学会 (編)「初年次教育の現状と未来」世界思想社, pp. 69-81.
- 安永 悟・藤川真子 (1998)「ディスカッション・イメージ尺度の再検討」 久留米大学文学部紀要 (人間科学編) 12・13, pp. 33-41.
- 安永 悟・中山真子 (2002)「LTD 話し合い学習法の過程分析: 不確定志向性の影響」 久留米大学文学部紀要 (人間科学編) 19, pp. 49-71.
- 安永 悟・須藤文 (2014) LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 安永 悟・江島かおる・藤川真子 (1999)「ディスカッション・スキル尺度の開発」 久留米大学文学部紀要 (人間科学編) 12・13, pp. 43-57.